

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusteaduste (humanitaarained) õppekava

Eve Liivamägi

INGLISE KEELE ÕPETAJATE SUHTUMINE  
KOMMUNIKATIIVSESSE GRAMMATIKA ÕPETAMISESSE JA  
HINNANGUD SELLE VÕTETE SOBIVUSELE NING  
KASUTAMISSAGEDUSELE III KOOLIASTMES

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: grammatika kommunikatiivne õpetamine

Kaitsmisele lubatud

Juhendaja: Esta Sikkal, MA

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....  
.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Inglise keele õpetajate suhtumine kommunikatiivsesse grammatika õpetamisesse ja hinnangud selle võtete sobivusele ning kasutamissagedusele III kooliastmes

Resümee

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada III kooliastme inglise keele õpetajate suhtumine kommunikatiivsesse grammatikaõppesse ning nende hinnangud kommunikatiivse keeleõppe grammatikavõtete sobivusele ja kasutamissagedusele. Andmete kogumiseks kasutati autori koostatud küsitlust, mis viidi läbi veebikeskkonnas Google Drive ja mõnedes koolides paberkandjal. Küsitlusele vastas 44 III kooliastmes (7.-9. klass) õpetavat õpetajat Lõuna-Eestist. Uurimistulemustest selgus, et õpetajad peavad kommunikatiivse grammatika rolli oluliseks, väärtustavad õppijakesksust ja peavad loomulikuks õppimise käigus vigade tegemist. Mures ollakse aga õpilaste eksamitulemuste pärast. Kõige sobivamaks ja sagedamini kasutatavaks kommunikatiivseks grammatikavõtteks osutusid infolüngaga ülesanded, kõigi võtete arvestuses lausete moodustamine.

*Märksõnad:* kommunikatiivne keeleõpe, kommunikatiivne grammatika, grammatikavõtted

English Teachers' attitudes towards communicative grammar teaching and their opinions on the suitability and frequency of usage of its grammar teaching techniques

Abstract

The purpose of this thesis was to find out English teachers' attitudes towards communicative grammar teaching and the most suitable and the most often used grammar teaching techniques in forms 7-9. A questionnaire uploaded to Google Drive was used for this purpose, although some questionnaires were taken to schools on paper. 44 responses were received from teachers working in Southern Estonia. The results of the study showed that the role of grammar was seen as important. Learner-centeredness was considered important and mistakes during learning process natural. However, teachers were worried about exam results. While information gap was considered to be the most suitable and the most often used communicative grammar teaching technique, sentence forming received the highest rating in general.

*Keywords:* communicative language teaching, communicative grammar, grammar teaching techniques

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	4
Kommunikatiivne keeleõpe.....	4
Grammatika rolli ja õpetamisega seotud aspekte kommunikatiivses keeleõppes.....	8
Kommunikatiivse keele- ja grammatikaõppega seonduvad probleemid ja väärarusaamad.....	9
Kommunikatiivses keeleõppes kasutatavad grammatikavõtted.....	10
Varasemad uurimused.....	13
Empiirilise uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	15
Metoodika.....	16
Valim.....	16
Mõõtevahend.....	16
Protseduur ja uurimiseetika.....	16
Andmetöötuse põhimõtted ja kasutatavad meetodid.....	17
Tulemused.....	17
Õpetajate suhtumine kommunikatiivsesse grammatika õpetamisesse.....	17
Kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete sobivus.....	19
Kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete kasutamissagedus.....	19
Grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse suhtumise, grammatikavõtete sobivuse ja kasutamissagedus plokkide seosed.....	20
Grammatika õpetamise huvitavamaks ja õpilaskesksemaks muutmise võimalused.....	21
Kommunikatiivse grammatikaõppe positiivsed küljed ja probleemid.....	21
Õpetajate kommentaarid.....	22
Arutelu ja töö piirangud.....	23
Tänu sõnad.....	28
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	
Lisa 4	

## Sissejuhatus

Eestis 2010. aastal vastuvõetud „Põhikooli riikliku õppekava“ lisas 2 käsitletud võõrkeelte ainevaldkonna kohta seisab, et „õpetuses lähtutakse kommunikatiivse õpetuse põhimõtetest. Rõhk on interaktiivsel õppimisel ja õpitava keele kasutamisel.” (vt Põhikooli riiklik..., 2010, lk 5 ) Kommunikatiivse keeleõppe eesmärgiks on aidata õppijal saavutada aktiivne keeleoskus, sest tänapäeva maailmas on keel ennekõike vahend enda mõistetavaks tegemiseks.

Üheks probleemsemaks osaks kommunikatiivses keeleõppes on grammatika õpetamine. Mitmetest uurimustest (Harjanne & Tella, 2010; Li, 1998; Sato & Kleinsasser, 1999) on välja tulnud, et õpetajatel on kommunikatiivse keeleõppe korral grammatika õpetamise kohta mitmeid väärarusaamu ning nad tunnevad end selle õpetamise suhtes ebakindlalt. Eestis pole autorile teadaolevalt varem uuritud grammatika õpetamist kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi.

Antud töö eesmärgiks on uurida, kuidas suhtuvad Lõuna-Eesti koolide III kooliastme inglise keele õpetajad kommunikatiivsesse grammatikaõppesse ning millised on nende hinnangud kommunikatiivsete grammatikavõtete sobivusele ja kui tihti nad enda hinnangul kasutavad neid võtteid oma töös.

### *Kommunikatiivne keeleõpe*

Kommunikatiivsest keeleõppest rääkides kasutatakse tihti enam-vähem sünonüümina kommunikatiivse lähenemise mõistet. Viimast on siiski mõistetud laiemalt kui kommunikatiivset keeleõpet (Richards & Rodgers, 2001). Lähenemisviis ehk lähenemine (ingl. k. *approach*) tähendab Kingissepa ja Sõrmuse (2000) järgi “üldisi tõekspidamisi õpetamise, õppimise ja õppesisu kohta” (lk 9). Seega on sellel laiem tähendus kui meetodil – ei anta selgeid juhtnööre, kuidas midagi õpetada või milliseid võtteid kasutada, pigem on määratletud printsiibid, millest keeleõppes lähtuda tuleks. Kommunikatiivne lähenemine hõlmab mitmeid meetodeid, millest üks on kommunikatiivne keeleõpe (ingl.k. *Communicative Language Teaching* ehk *CLT*). Neid kõiki ühendab suunitlus suhtlemisele ja õppijakeskusele (Richards & Rodgers, 2001).

Kommunikatiivse keeleõppe eesmärgiks on arendada õppija kommunikatiivset kompetentsust ehk suhtluspädevust (ingl.k. *communicative competence*), mis võimaldaks tal edukalt suhelda ja tegutseda paljudes erinevates elusituatsioonides. Keeleõpe on õppijakeskne

ning peab sisaldama talle olulisi teemasid ja materjale ning olema suhtluspädevuse arendamise teenistuses. Seetõttu võib võõrkeeke õpetamisel kasutada väga laia valikut erinevatest võtetest, kui need on aitavad õppijal keelt omandada (Richards & Rodgers, 2001). Võte (ingl.k. *technique*) on „teatud kindlate tunnustega toimimise viis“, mis on laiem mõiste kui ülesanne ehk tegevus või harjutus (ingl.k. *task/activity*) (Kingissepp & Sõrmus, 2000, lk 9). Viimane tähistab kindlal viisil läbiviidavaid toiminguid, näiteks konkreetset harjutust õpikust. Võte tähistab sellelaadseid harjutusi üldiselt.

Suhtluspädevus on kommunikatiivse lähenemisviisi keskne mõiste (Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman, 2008; Littlewood, 1993; Richards & Rodgers, 2001; Savignon, 1987, 1991, 2007; Thompson, 1996). Sellele toetub kommunikatiivse lähenemise kogu teoreetiline raamistik. Kommunikatiivne kompetentsus koosneb eri osadest. Enamasti tuginetakse Canale ja Swaine'i (1980) mudelile, mille järgi on suhtluspädevuse osadeks:

- keeleline kompetentsus (sõnavara ja grammatika tundmine, mis on oluline oma mõtete avaldamiseks ning edukaks suhtlemiseks kaasinimestega);
- sotsiolingvistiline kompetentsus (sobivus olukorraga; teadmine, kuidas ennast väljendada, millist sõnavara ja grammatikat kasutada erinevates olukordades, millist stiili ja registrit kasutada);
- strateegiline kompetentsus (oskus ennast mõistetavaks teha ka keeleliste vajakajäämistele korral, nt mitteverbaalselt kehakeele abil, ümberütlemiste või teistsuguste seletuste näol, vajadusel kas või joonistades).

Hiljem lisas Canale (1983) sellele loetelule ka diskursuskompetentsi (oskuse mõista lausetevahelisi seoseid ja aru saada tekstidest ja tekstikatkenditest nt telefonivestlustest, reklaamidest, aga ka suhtlussituatsioonidest, kui esineb tundmatuid sõnu või taustamüra).

Põhikooli riiklikus õppekava võõrkeekeõpet puudutavas lisas on kommunikatiivse kompetentsuse osadena nimetatud keelelist, sotsiolingvistilist ja pragmaatilist komponenti. Pragmaatilist pädevust kirjeldatakse kui õppija võimet „mõista ja luua tekste“ (Põhikooli riiklik... 2010, lk 5). Õppija eesmärgiks on võimalikult paljude erinevate kompetentsuste valdamine, mis võimaldaks tal edukalt suhelda paljudes erinevates situatsioonides nii suuliselt kui kirjalikult. Võõrkeekeõppes toetutakse emakeeles juba omandatud teadmistele ja oskustele ning õpitakse juurde, kuidas neid kasutada teises keelekeskkonnas ja kultuuris, millised on sarnasused ja erinevused.

Keeleõppesse üritatakse haarata kõiki nelja osaoskust (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine). Kommunikatiivses keeleõppes on oluline koht suhtlemisel, mistõttu

vastandatakse seda tihti varem laialdaselt kasutatud grammatika-tõlke meetodile. Selline vastandamine on tekitanud vahel väärarusaama, et kommunikatiivses keeleõppes õpetatakse vaid suhtlemist, mitte grammatikat (Harjane & Tella, 2010; Savignon, 2007; Thompson, 1996). Vaja on siiski silmas pidada, et kommunikatiivse kompetentsuse mudeli üheks osaks on keeleline kompetentsus, mis hõlmab ka grammatika tundmist. Seega on oluline teadvustada, et ka kommunikatiivses keeleõppes on grammatikal oluline osa, kuid seda õpetatakse koos muude kompetentsustega ja läbi nelja osaoskuse, mitte eraldiseisvalt nagu grammatika-tõlke meetodi korral (Celce-Murcia, 1991; Helbig, Götze, Heinrici & Krumm 2001). Lisaks sellele on Griffiths (2011) üldse kahtluse alla seadnud traditsiooniliste (grammatikale keskendunud) meetodite ja kommunikatiivse keeleõppe vastandamise mõttekuse kirjeldades neid kui kontiinumi äärmusi, mille vahele asetuvad õpetajate valikud õpetamissituatsioonides.

Richards ja Rodgers (2001) toovad välja kommunikatiivse keeleõppe teoreetiliste alustena:

- keel on süsteem tähenduse väljendamiseks;
- keele esmane funktsioon on võimaldada suhtlemist ning vastastikkust mõistmist;
- keele struktuur (ehk grammatika) peegeldab selle funktsionaalset ja kommunikatiivset kasutust;
- keele peamised ühikud pole mitte ainult grammatilised ja struktureeritud omadused, vaid ka funktsionaalse ja kommunikatiivse tähenduse kategooriad nagu näitlikustatud diskursuses.

Seega on kommunikatiivses keeleõppes tähtis sisu, tähenduslikkus, kontekstualiseeritus ja diskursusepõhisus. Õpetamisel kasutatavad tekstid peaksid olema sidusad ja kontekstualiseeritud, et õppija saaks aru nende tähendusest. Kuna keeleõpe on teises keeles suhtlemise õppimine, on olulisel kohal häälduse arusaadavus, sest eesmärgiks on sorav ja arusaadav keelekasutus. Õpilasi julgustatakse algusest peale omavahel õpitavas keeles suhtlema. Keele õppimise käigus innustatakse õpilasi katsetama ja tehtud vigadest õppima. (Sierra, 1995)

Kommunikatiivse keeleõppe õnn ja õnnetus seisneb selles, et tegelikult pole olemas ühiselt mõistetavaid juhiseid, mis kirjeldaksid täpselt ja üheseltmõistetavalt, kuidas ja milliseid võtteid peaks keeletunnis kasutama (Richards & Rodgers, 2001). Seetõttu võib kommunikatiivne keeleõpe erinevate õpetajate jaoks tähendada erinevaid asju: mõnede jaoks on see struktuuripõhine (vormi ehk grammatikapõhine) ja funktsioonipõhine (tähenduse ja

kasutusala) õpetamise sidumine, teiste jaoks on oluline pigem paaris- ja grupidööde aspekt (Richards & Rodgers, 2001). Kommunikatiivse keeleõppe suure populaarsuse põhjusteks ongi selle mitmetitõlgendatavus ja võimalus läheneda õpetamisele loovalt. See võimaldab erinevatest maadest ja kultuuridest õpetajatel leida enda jaoks olulisi aspekte ning üldistele printsiipidele toetudes töötada välja kohalikele oludele vastav versioon kommunikatiivsest keeleõpetamisest (Richards & Rodgers, 2001). Samas võib selline mitmetitõlgendatavus õpetaja jaoks olla keerulisem, sest pole võimalik toetuda kindlatele ja selgetele juhtnööridele.

Õppimisteooria printsiipideks on Richards ja Rodgers (2001) loetlenud:

- kommunikatsiooni printsiip: reaalselt suhtlust võimaldavad tegevused (ingl. k *activities*) toetavad õppimist;
- ülesande printsiip (*task principle*): ülesanded, milles keelt kasutatakse tähenduslikult olulise (*meaningful*) ülesande (*task*) läbiviimiseks, edendavad õppimist;
- olulisuse printsiip (*meaningfulness principle*): keel, mis on õppijale oluline, toetab õppimist.

Tõeliselt kommunikatiivsetel tegevustel ja ülesannetel peab olema infolink, valikuvabadus ja tagasiside (Larsen-Freeman, 2008). Kui küsimused ja vastused on suhtlejatele teada, siis pole tegu tõelise kommunikatsiooniga. Tõeliseks suhtlemiseks on vaja, et vähemalt ühel suhtlejal oleks informatsiooni, mida teisel pole ning ta püüaks seda teisele edastada. Kommunikatsioonist ei saa rääkida ka valikuvabaduse puudumisel, sest siis pole tegemist spontaanse suhtlusega. Valikuvabadus seisneb selles, et suhtlejal on võimalus oma mõtteid väljendada sellisel kujul nagu ta tahab ja oskab. Oluline on siinjuures aga tagasiside, mis näitaks suhtlejatele, kas teine pool mõistab neid ning kas nende püüded ennast arusaadavaks teha on õnnestunud või mitte. Enda mõistetavaks tegemisel on vaja nii piisavalt täpset hääldust kui ka grammatikat. Mida keerulisemad ja abstraktsemad on vestlusteemad, seda olulisemaks muutub keeleline täpsus. (Larsen-Freeman, 2008)

Kommunikatiivse keeleõppe korral on tähtis õppijakesksus – õpitav peab olema õppija jaoks oluline ja tähenduslik, aitama saavutada õppijal pädevusi erinevates elus ettetulevates situatsioonides hakkamasaamiseks. Seetõttu on õpetajal oluline teada, millised on õppija ootused ja mille jaoks ta keelt õpib. Kommunikatiivne keeleõpe esitab suured nõudmised ka õppijatele, sest nad peavad aktiivselt osalema suhtlusprotsessis ning neil lasub vastutus suhtluse õnnestumise või ebaõnnestumise osas (Richards & Rodgers, 2001). Edu eeldab seega omavahelist koostööd ja suhtlemist.

### *Grammatika rolli ja õpetamisega seotud aspekte kommunikatiivses keeleõppes*

Kirjanduses on vaieldud grammatikaõppe vajalikkuse üle, kuid uuringud on näidanud, et grammatika õpetamine on keele omandamise seisukohast kasulik (Celce-Murcia, 1991; Ellis, 2006; Fotos, 1994; Nassaji & Fotos, 2004). Kommunikatiivse keeleõppe puhul on vorm ja sisu (ehk grammatika ja funktsioon) lahutamatult seotud. Grammatika on suhtluse teenistuses, õppijale antakse palju võimalusi õpitut ka tegelikult suhtluses kasutada. Saarso ja Sõrmuse (2008) ütluse kohaselt luuakse õppijale olukordi, kus ta on sunnitud grammatilisi vorme kasutama ja seega ka ära õppima teatud konstruktsioone, sest muidu ta ei saa ülesannet täita.

Enda arusaadavaks tegemiseks läheb grammatikat vaja kohe, kui suhtlus kandub abstraktsematele või suhtlushetkel eemal asuvatele asjadele. Samuti on grammatika oluline sotsiaalselt kohasel viisil suhtlemiseks (nt viisakusvormid, erinevate suhtlusregistrite ehk -stiilide kasutamine vastavalt vestluskaaslastele ja -situatsioonile) (Celce-Murcia, 1991; Littlewood, 1993). Samas on grammatika ikkagi vaid vahend enda mõistetavaks tegemiseks, mitte väärtus iseenesest ja seda tuleks õpetada koos nelja osaoskusega.

Celce-Murcia (1991) toob välja järgmised tegurid, millega peab grammatika õpetamisel arvestama :

- õppija vanus – lapsed õpivad holistlikumalt kui noorukid või täiskasvanud, kes vajavad rohkem analüütilist lähenemist;
- õppija tase – algajate puhul ei tasu liialt vormile keskenduda;
- hariduslik taust – kui õppijad ei oska veel kirjutada ning neil pole eriti formaalse hariduse kogemust, siis ei tasuks nendega liigselt vormile keskenduda;
- retseptiivsete osaoskuste (kuulamine, lugemine) õpetamisel tuleks vormile vähem tähelepanu pöörata kui produktiivsete (kõnelemine, kirjutamine) õpetamisel;
- suhtlusregister ja meedium;
- keeleõppe eesmärk.

Eestis peab III kooliastme lõpuks inglise keeles A-võõrkeelena olema saavutatud keeleoskustase B1.2 kõigis osaoskustes (Põhikooli riiklik..., 2010). Põhikooli lõpetaja oskustena on loetletud, et õpilane peab mõistma endale tuttavat teemat kõike olulist; oskama kirjeldada kogemusi, sündmusi, unistusi ja eesmärke ning lühidalt põhjendada ja selgitada oma seisukohti ning plaane; oskama koostada lihtsat teksti tuttavat teemat; saama õpitavat keelt emakeelena kõnelevate inimestega igapäevases suhtlemises enamasti hakkama, tuginedes õpitava keele maa kultuuritavadele; jne (Põhikooli riiklik..., 2010). Neist



eesmärkidest enamik on seotud kommunikatiivse grammatikaoskusega, sest nii tekstidest (nii kirjalikest kui suulistest) arusaamisel kui ka teistele inimestele mõistetavate tekstide koostamisel (nii suuliselt kui kirjalikult) on vajalik arusaamine grammatikast. B1.2 keeleoskustasemele vastavat grammatilist korrektsust kirjeldatakse järgnevalt (Põhikooli riiklik..., 2010, lk 23): „Oskab üsna õigesti kasutada tüüpkeelendeid ja moodustusmalle. Kasutab tuttavas olukorras grammatiliselt üsna õiget keelt, ehkki on märgata emakeele mõju. Tuleb ette vigu, kuid need ei takista mõistmist.”

### *Kommunikatiivse keele- ja grammatikaõppega seonduvad probleemid ja väärarusaamad*

Kommunikatiivse keeleõppega seoses esineb mitmeid probleeme ja väärarusaamisi, seda eriti grammatika õpetamise osas. Thompson (1996) toob levinud väärarusaamana välja arvamuse, et kommunikatiivse keeleõppe korral grammatikat ei õpetata või see on isegi keelatud (Li, 1998). Ka Harjanne ja Tella (2010) märgivad seda levinud väärarusaamana. Sellisele seisukohale on vastu vaieldud mitmed autorid (Celce-Murcia, 1991; Littlewood, 1993; Savignon, 1987, 1991, 2007; Thompson, 1996) ning näidanud, kuidas kommunikatiivne keeleõpe on grammatikaga kui ühe kommunikatiivse kompetentsuse osaga tihedalt seotud.

Spada (2007) juhib tähelepanu väärarvamusele, et õppija vigadele tähelepanu üldse ei juhita. Ka kommunikatiivse keeleõppe korral toimub vigade parandamine, kuid seda üritatakse teha nii, et see ei segaks vestlust, näiteks kasutatakse õppijale vastates õiget grammatilist vormi (ingl. k. *recast*) või märgib õpetaja korduvad vead üles ning hiljem vaadatakse need koos üle. Spada (2007) ja Ellis (2006) viitavad ka uuringutele, mille kohaselt õppijad omandavad grammatiliselt õiged vormid kiiremini, kui sellele selgelt tähelepanu juhitakse ja näidatakse, et nad on vea teinud.

Li (1998) ning Mowlaie ja Rahimi (2010), samuti Savignon (2007) märgivad, et paljud õpetajad ei oska kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest lähtuvalt õpetada, sest neid endid on õpetatud grammatikakesksete õppemeetodite järgi. Seetõttu pole neil selget arusaama ega nägemust, kuidas kommunikatiivselt keelt ja grammatikat õpetada. Sellest tulenevalt võivad nad teoreetiliselt arutledes kõrgelt hinnata kommunikatiivse keeleõppe põhimõtteid, kuid praktikas kipuvad toetuma grammatikakesksetele meetoditele (Karavas-Doukas, 1996; Mowlaie & Rahimi, 2010). Võimalik, et tihti isegi ei teadvustata endale seda vahet teooria ja praktika vahel (Sato & Kleinsasser, 1999).

Samuti võib probleemiks olla suhtumine, et õpetaja peab kõikidele küsimustele vastust teadma (Griffiths, 2011; Li, 1998). Kommunikatiivse keeleõppe korral võib tunnis ette tulla juhuseid, kus õpetaja ei oska küsimusele vastata või pole vastuses kindel. Sellised

situatsioonid võivad olla hirmutavad, eriti kui õpetaja on oma keeleoskuses ebakindel. Sellest tulenevalt võib õpetaja eelistada mittekommunikatiivseid ülesandeid, mis jätavad talle kontrollitunde ning võimaluse esitada varem ettevalmistatud ja üle kontrollitud materjali.

Siiski pole ebakindlus oma keeleoskuse suhtes ainus põhjus, miks õpetajad vahel eelistavad suhtlemisele mittekommunikatiivseid ülesandeid. Paljusid seda liiki ülesandeid saab kasutada klassi maha rahustamiseks ja vaigistamiseks, sest nad nõuavad pigem individuaalset kirjalikku tööd (Griffiths, 2011; Phipps & Borg, 2009; Sato & Kleinsasser, 1999). Sellisel eesmärgil kasutatuna on need kindlasti omal kohal, kui klass peaks mingil põhjusel olema liiga elevil, et suhtlemist vajavatele ülesannetele keskenduda.

Veel üheks kommunikatiivset keeleõpet segavaks teguriks võivad olla edasisele elule olulise tähtsusega grammatikakesksed eksamid (Griffiths, 2011; Li, 1998; Mowlaie & Rahimi, 2010). Kui õpetaja ja õpilaste jaoks on suhtlemise õppimisest olulisem hea tulemus eksamil, siis on peatähelepanu all õpilaste treenimine eksamiks. Tõenäoliselt kipuvad õpetajad selles olukorras eelistama ka eksamil esinevaid ülesandetüüpe, et õpilasi nendega harjutada.

Samuti on tihti probleemiks kommunikatiivse keeleõppe jaoks sobivate materjalide kättesaadavus ning ajakulu, kui õpetaja peab neid ise valmistama (Li, 1998). See probleem muutub eriti teravaks siis, kui õpetajad on juba niigi tööga ülekoormatud või kui nad tunnevad, et neil puuduvad oskused selliste õppematerjalide väljatöötamiseks.

Kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi grammatikat õpetades võib probleemiks osutuda ka see, et õpilased (või nende vanemad) ootavad teistsugust õpet (Griffiths, 2011; Li, 1998; Phipps & Borg, 2009; Sato & Kleinsasser, 1999). Mõnikord ei pruugi õpilased isegi aru saada, et erinevate ülesannete käigus õpivad nad tegelikult grammatikat. Ootuste ja tegeliku olukorra lahknemisega aga võivad kaasneda pinged õpetaja ja õpilaste (või nende vanemate) vahel, mis omakorda võivad tekitada vastuseisu ja koostööst keeldumist.

### *Kommunikatiivses keeleõppes kasutatavad grammatikavõtted*

Mitmed autorid (Celce-Murcia, 1991; Ellis, 2006; Fotos, 1994; Littlewood, 1993, 2000; Rojas, 1995) on tegelenud küsimusega, kuidas õpetada grammatikat kommunikatiivselt. Eestis on kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi grammatika õpetamise juhtnööre jaganud Saarso ja Sõrmus (2008).

Littlewood (2000) on jaganud kommunikatiivses keeleõppes kasutatavad grammatikavõtted viide kategooriasse lähtuvalt sellest, kui palju rõhku on pandud sisule ja vormile:

- mittekommunikatiivsed (ingl. k. *non-communicative*) – ülesanded, milles puudub suhtlemine, näiteks lünkade täitmine, sulgude avamine, tõlkimine sihtkeelde ja – keelest, drillid, aga ka teksti rikastamine grammatika õpetamiseks. Suhtlemist ei toimu, tähtis on õppijate harjutamine õpitava konstruktsiooniga;
- kommunikatsioonile eelnev harjutamine (ingl. k. *pre-communicative language practice*) – eesmärgiks on grammatiliste vormide harjutamine, mitte sõnumi edastamine. Siia kuulub kõigile teada vastustega küsimise-vastamise rutiin;
- kommunikatiivne harjutamine (ingl. k. *communicative language practice*) – eesmärgiks samuti harjutamine, mis sisaldab aga etteaimatavat (äsja õpetatud) keelekasutust, kuid seni teadmata informatsiooni. Siia kuuluvad infolüngaga ülesanded. Näiteks peavad õpilased teada saama klassikaaslaste lemmikloomade nimed/sünnikuu/eilsed toimetused või leidma nende hulgast etteantud hobidega tegelevaid inimesi;
- struktureeritud kommunikatsioon (ingl. k. *structured communication*) – õppijatel on vabadus keelekasutuse osas, kuid situatsioonid/teemad on struktureeritud ning neid on võimalik arutada õppijale teada olevat (äsja õpitut) keelt kasutades. Näiteks lihtsad rollimängud rollikaartidega;
- autentne kommunikatsioon (ingl. k. *authentic communication*) – õpetaja määrab küll konteksti ja keele kasutamise eesmärgi, kuid õppijatevaheline informatsioonivahetus on vaba piirangutest ning ettearvamatu. Ülesanded, kus õppijad peavad ise otsustama kuidas ja millest rääkida. Näiteks arutelud, debatid ehk väitlused, kirjandid.

Rojas (1995) piirdub vaid kahe kategooriaga: kommunikatsioonile eelnevad (ingl. k. *pre-communicative*) tegevused ja suhtlustegevused (ingl. k. *communicative*). Esimesse kategooriasse kuuluvad ülesanded ja võtted, mis valmistavad õppijat ette suhtlemiseks (drillid, lünkharjutused, valikvastustega ülesanded, jne) ning teise suhtlusülesanded (rollimängud, arutelud, mängud, õpilaste poolt koostatud ettekanded, spontaanset vastust nõudvad küsimused, jms).

Saarso ja Sõrmus (2008) jagavad grammatika õpetamiseks sobilikud võtted järgmiselt:

- teadvustamisega seotud ülesanded (grammatikakonstruktsiooni äratundmine ning selle funktsioonide mõistmine, oluline on vorm). Siia kuuluvad vaatlus ja määramis-, lünk-, rühmitamis-, korrigeerimis- ja moodustamisharjutused näite eeskujul;
- tähenduslik harjutamine (harjutustes on oluline tähendus, vaja on ära tunda vorm ning seda kontekstis õigesti kasutada). Selle alla kuuluvad mitme valikuga lünkharjutused,

sobitus-, täiendus-, asendus- (grammatiliste vormide asendamine tekstis teistega, nt teksti olevikust minevikku viimine), moodustamis- (õpitud konstruktsioone kasutades) ja tõlkimisharjutused;

- loovülesanded (eesmärgiks suhtlus, grammatiliste vormide iseseisev kasutamine, tuleb kasutada korraga mitmeid või kõiki osaoskusi), kuhu kuuluvad diskursuse (seotud teksti) koostamine, vaba diskursus (intregeeritud osaoskused) nagu näiteks kirjutis, vestlus, rollimäng, diskussioon vms.

Littlewoodi ja Rojasi mudeli jaotused on põhimõtteliselt kattuvad, erinevus seisneb peamiselt detailsuses. Kui Saarso ja Sõrmuse jaotust võrrelda Littlewoodi omaga, siis teadvustamisega seotud ülesanded ja tähenduslik harjutamine hõlmaksid Littlewoodi jaotuse kahte esimest kategooriat ning loovharjutused kolme viimast. Kõige lihtsamalt võiks grammatikaharjutused jagada Rojasi eeskujul kommunikatiivseteks ehk suhtlusülesanneteks ning mittekommunikatiivseteks ülesanneteks, mida kasutatakse suhtluse eelseks harjutamiseks.

Teised autorid on pööranud tähelepanu konkreetsete kommunikatiivsete võtete selgitamisele. Nassaji ja Fotos (2004) on grammatika õpetamisel kommunikatiivses keeleõppes kasuliku võttena juhtinud tähelepanu **teksti rikastamisele**, mis seisneb tekstist teatavate osade esiletõstmises (allajoonituna, kaldkirjas või tumedas kirjas) ning mille eesmärgiks on panna õppijaid märkama erinevaid grammatilisi konstruktsioone. Teksti rikastamine võib olla abiks **grammatika induktiivsel** (õppija tuletab ise grammatikareeglid) õpetamisel. Samas on uuringud näidanud, et teksti rikastamisest üksi ei piisa reeglite omandamiseks. Vormidele tuleks tähelepanu juhtida ning lasta õppijatel neid kasutada. (Nassaji ja Fotos, 2004). Grammatika induktiivse õpetamise eelis mittekommunikatiivse deduktiivse (õpetaja esitab ise grammatikareeglid) õpetamise ees on selles, et õpilased on esimesel juhul aktiivsemalt nende õppimisse haaratud ning märkavad keele reegleid ise. Seetõttu jäävad need ka paremini meelde ja võetakse kergemini kasutusse (Thompson, 1996).

Üks võimalus grammatilise täpsuse harjutamiseks on panna õpilased moodustama teksti, mis on neile arusaadav, kuid nende keelelisest tasemest veidi kõrgemal. Üheks selliseks võtteks on diktogloss (ingl. k. **dictogloss**). Õpetaja loeb paar korda lühikest teksti (või näitab seda mõne minuti) ning palub õppijatel paaris- või grupidööna võimalikult täpselt see reprodutseerida. Lisaks tähelepanu juhtimisele grammatilistele vormidele paneb selline ülesanne õppijaid märkama oma keelelisi puudujääke ning neile koos lahendust otsima

(Nassaji ja Fotos, 2004). Selline harjutus kuulub suhtlusülesannete hulka, sest õpilastevaheline suhtlus on ülesande täitmiseks ülioluline.

Grammatika õpetamiseks võib kasutada ka **lausekaste** (ingl. k. *substitution tables*), mille puhul saab õpilane järjestikustest kastidest lauseosi valides oma lause kokku panna. Näiteks võivad lauseosad olla järjestatud subjekt-verb-objekt, õppijate ülesandeks on leida alusega sobiv tegusõna ning moodustada loogiline lause (Funk & Koenig, 1995). Selline ülesanne juhib õppija tähelepanu sõnajärjele ning grammatikaprobleemile (nt. ajavormile, eessõnale, omadussõnade järjekorrale lauses), kuid võimaldab samas piisavalt otsustamis- ja valikuvabadust lause koostamisel.

Grammatika õpetamisel on abiks ka erinevate **diagrammide ja skeemide** koostamine, nende täitmine ja selgitamine (Celce-Mursia & Hilles, 1988). Sellised ülesanded on heaks võimaluseks lasta õpilastel omavahel suhelda ning samas harjutada erinevaid grammatilisi vorme.

Hea kommunikatiivne grammatika õpetamise võte on ka **avatud dialoogide koostamine** (Neuner & Hunfeld, 2005). Õpilased saavad valida, kuidas ja millist neile tuttavat grammatika konstruktsiooni saab kahekõnes kasutada.

Kommunikatiivsel grammatika õpetamisel saab edukalt kasutada **paaris- ja grupidööd**, mis lisaks grammatikaoskustele aitab arendada õppijate koostööoskust, soravust ja suhtlemisoskust ning annab võimaluse autentse suhtluse tekkeks (Funk & Koenig, 1995). Samuti aitab see kaasa grammatikareeglite kinnistumisele, sest õppijad peavad üksteisele või teineteisele oma arvamusi ülesannete lahendamisel põhjendama. Seda eriti grammatikateadlikkuse tõstmiseks mõeldud ülesannete puhul (ingl. k. *consciousness-raising tasks*), mille sisuks on just grammatiliste vormide ja konstruktsioonide märkamine ja nende üle arutlemine (Fotos, 1994; Nassaji ja Fotos, 2004). See on üks võimalus, kuidas muidu suhtlemist mittenõudvatele ülesannetele lisada kommunikatiivne komponent.

Tüüpiliste mittekommunikatiivsete grammatikavõtetenäidetena on nimetatud tõlkimist, etteütlust, kirjandit (Neuner & Hunfeld, 2005); drille ja asendusülesandeid (Sierra, 1995). Rojas (1995) on mittekommunikatiivsetena loetlenud sobitusharjutusi, lünkade täitmist, küsimuse-vastuse rutiini, tekstist tulenevate vastustega arusaamisülesandeid, lausete moodustamist, dialooge ja transformatsiooniharjutusi.

#### *Varasemad uurimused*

Eestis ei ole varem kommunikatiivsete keeleõppevõtete kasutamist väga palju uuritud, ühe näitena võiks tuua Seslova (2011) uuringut II kooliastmes. Tema tulemuste põhjal selgus,

et õpetajad hindavad keele õpetamisel sobivamaks kommunikatiivseid keeleõppevõtteid, kuid oma töös kasutavad siiski rohkem traditsiooniliste meetoditega seonduvaid võtteid, mida iseloomustab suunatus ennekoike grammatikale ning vähene tähelepanu suhtlemisele.

Sama teemat on puudutanud ka Seim oma bakalaureusetöös (2011) inglise keele õpetajate eneseefektiivsuse seotusest õpetamismeetoditega. Tema uuringu järgi eelistasid õpetajad kasutada rohkem siiski suhtlemisele suunatud meetodeid.

Soomes on Karjalainen (2007) oma magistrیتöös uurinud kogenud inglise keele õpetaja suhtumist grammatika õpetamisesse ja vaadelnud, kuidas ta tunde läbi viib. Tegemist on kombineeritud uuringuga, kus oli intervjuueritud pika staažiga inglise keele õpetajat, vaadeldi tema tunde ja viidi läbi ankeetküsitlus õpilaste seas. Uuringust selgus, et antud õpetaja õpetas kommunikatiivselt juhtides samas õpilaste tähelepanu vormile. Tema jaoks oli oluline õpetada grammatikat, kuid ta oli veendunud, et puudub vajadus eksplitsiitse grammatikaõppe järele. Õpilased avastasid uued grammatilised vormid vestluse käigus õpetajaga ning tihti haarati õpetusse õpilaste endi poolt produtseeritud lauseid. Küsitlustest selgus, et õpilased olid valdavalt rahul sellise grammatikaõppega ning nad olid üldiselt positiivselt meelestatud grammatika õppimise suhtes.

Harjanne ja Tella (2010) annavad KIELO-projekti raames ülevaate Soome koolide kommunikatiivse võõrkeeleõpetuse olukorrast toetudes selles vallas tehtud uurimistöödele. Nad juhivad tähelepanu liigsele grammatikareeglite kesksusele inglise keele tundides. Vastukaaluks sellele on rootsi keele tundides keskendumine suhtlemisele ja tähendusele, vähemalt ühe uuringu järgi. Kuna viidatud uurimuste puhul on tegemist kvalitatiivsete uurimustega, siis ei saa neid tulemusi üldistada kogu Soomele, kuid Harjanne ja Tella on seisukohal, et nendele suundumustele on oluline tähelepanu pöörata.

Poolas uuris Lutonska (2008) võõrkeeleõpetajate ja õpilaste suhtumist kommunikatiivsesse grammatikasse ja selle meetodi kohaselt õppimisse ning õpetamisse. Lisaks ankeetküsitlusele katsetati II-III kooliastme õpilaste seas interaktiivseid kommunikatiivse sisuga töölehti. Tulemustest selgus, et õpilased tajusid grammatika õppimise puhul huvi ja motivatsiooni tõusu ning hindasid kõrgelt nn uuendusliku sisuga grammatika õppimist, kuid õpetajate küsitlus näitas, et vaatamata läbiviidud eksperimendile ja lisainspiratsioonile, kaldutakse rutiinses töös kasutama enamasti võtteid, mis pärinevad traditsioonilisest metoodikast grammatikaõppes.

*Empiirilise uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Lähtuvalt esitatud kirjanduse ülevaatest ja sellest tulenevatest probleemidest seati käesoleva uurimuse eesmärgiks uurida, kuidas suhtuvad III kooliastmes (7.-9. klass) inglise keelt õpetavad õpetajad grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse ning kuivõrd sobivad ja sagedasti kasutatavad on kommunikatiivsed grammatika õpetamise võtted nende hinnangul. Eesmärgist lähtuvalt sõnastati uurimisküsimused.

- Kuidas suhtuvad õpetajad kommunikatiivse keeleõppe järgi grammatika õpetamise eri aspektidesse:
  - a. grammatika kommunikatiivsesse õpetamisega seotud hoiakud;
  - b. grammatika kommunikatiivsed õpetamisviisid;
  - c. grammatika kommunikatiivse õpetamisega seonduvad probleemid ja väärarusaamad?
- Kuidas hindavad õpetajad kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete võtete sobivust?
- Kuidas hindavad õpetajad kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete kasutamissagedust?
- Milliseid seoseid esineb õpetajate grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse suhtumise hinnangute, grammatikavõtete sobivusele ja nende kasutamise sagedusele antud hinnangute vahel?

Lisaks sooviti teada saada:

- mida teevad õpetajad tunnis grammatika õpetamise huvitavamaks ja õpilaskesksemaks muutmiseks;
- millised on õpetajate arvates kommunikatiivse grammatikaõppe positiivsed küljed ja probleemid.

## Metoodika

### *Valim*

Uurimuse üldkogumiks on Lõuna-Eesti III kooliastme (7.-9. klass) inglise keele õpetajad. Valimi valikumeetodina kasutati mugavusvalimit ja esialgselt planeeritud valimi suurus oli 165 õpetajat (edastatud ankeetide hulk), kuid uurijale tagastati vaid 44 ankeeti. Suure valimikao põhjuseks võis olla õpetajate tüdimus igakevadistest uurimustes osalemise palvetest ja ajapuudus (õpetajate poolt toodud põhjused). Vastanutest viis õpetajat olid õpetanud inglise keelt alla 5 aasta, kümme õpetajat 5-10 aastat ning 29 õpetajat üle 10 aasta.

### *Mõõtevahend*

Mõõtevahendina kasutati autori poolt koostatud ankeetküsitlust (vt lisa 1), mis osaliselt tugineb Merila (2012) ja Seslova (2011) poolt välja töötatud ankeetidel. Küsimustikus on kaheksa küsimust, millest üks on taustainfo kogumiseks. Lisaks taustainfo küsimusele on ankeedis neli avatud ja kolm kinnist küsimust. Ühe kinnise küsimusega (lisa 1, küsimus 3) uuriti õpetajate suhtumist grammatika kommunikatiivse õpetamise eri aspektidesse. Küsimuse all esitati 15 väidet, millele tuli anda hinnang 5-pallisel Likerti skaalal. Väited on jaotatud lähtuvalt antud töö teooriast kolme kategooriasse: suhtumine grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse, selle õpetamise viisidesse ja kommunikatiivse grammatikaõpetusega seotud probleemidesse/väärarusaamadesse. Teise ja kolmanda (lisa 1, vastavalt küsimus 4 ja 5) suletud küsimuse all esitati 16 grammatika õpetamise võtet, mis tulenesid antud töö teooria osast ning mida tuli samuti hinnata 5-pallisel Likerti skaalal. Õpetajatel tuli hinnata nende võtete sobivust ja nende poolt kasutamise sagedust. Avatud küsimuste vastused grupeeriti ning töös on esitatud vastustest esilekerkinud kategooriad. Ankeedi lõppu võis soovi korral lisada omapoolseid kommentaare. Ankeedi kolme suletud küsimuse sisereleiaablusnäitaja Cronbachi Alfa on 0,83, mis tähendab, et reliaablus on kõrge. Enne küsitluse läbiviimist õpetajate hulgas viidi läbi kaks pilootuuringut kolme osalejaga. Saadud tagasisidet kasutati ankeedi parendamiseks: korrigeeriti väidete ja hinnanguskaala sõnastust ja asendati kaks küsimust teistega.

### *Protseduur ja uurimiseetika*

Küsitlus viidi läbi ajavahemikul 16. aprill – 30. aprill aastal 2013. Küsitlus oli anonüümne ja viidi läbi veebikeskkonnas Google Drive ja osaliselt paberkandjal. Enamusele uuringusse kaasatavatest õpetajatest saadeti ankeet elektroonilisel kujul, kuid kahte kooli viidi ankeedid paberkandjal kinnikleebitavates ümbrikes. Algselt küsiti Tartu koolides uuringu



läbiviimiseks luba koolide juhtkondadelt, kuid enamikel juhtudel vastust ei järgnenud või soovitati pöörduda otse õpetajate poole. Ankeedile vastamine oli vabatahtlik ning õpetajaid teavitati ankeedi kaaskirjas, et neilt saadud andmed on anonüümsed ja neid kasutatakse vaid käesolevas bakalaureusetöös.

#### *Andmetöötamise põhimõtted ja kasutatavad meetodid*

Andmete sisestamiseks ja korrastamiseks kasutati programmi *MS Excel 2010*. Andmeid analüüsiti statistilise andmetöötluspaketiga *SPSS Statistics 21.0*. Tulemuste kirjeldamisel kasutati aritmeetilist keskmist ja standardhälvet. Seoste leidmiseks kasutati *Pearsoni* korrelatsioonikordaja väärtust ja selle olulisust.

#### Tulemused

##### *Õpetajate suhtumine kommunikatiivsesse grammatika õpetamisesse*

Õpetajate suhtumise uurimiseks kasutati ankeedis avatud küsimust (vt lisa 1, küsimus 2) „Milline on Teie meelest grammatika roll kommunikatiivses keeleõppes?” Sellele küsimusele vastasid 38 õpetajat. Neist ligi pooled, 18 õpetajat, kirjutasid grammatika rolli olevat suure või olulise. Üks õpetaja võrdles grammatikat vundamendiga, millele tuleb kogu ülejäänud keeleoskus ehitada, teine õpetaja märkis, et grammatika roll sõltub nii klassist, teemast kui ka õpikust. Oli ka arvamusi, et grammatika roll kommunikatiivses keeleõppes on väike, keskmine ja võrreldav teiste osaoskuste rolliga.

Õpetajate suhtumist kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi grammatika õpetamise eri aspektide kohta uuriti 15 väitest koosneva plokiga (vt lisa 1, küsimus 3), milles olevad väited jaotusid kolmeks kategooriaks – üldised hoiakud, õpetamisviisid ja probleemid/väärarusaamad. Ruumi kokkuhoiu mõttes on kategooriatele antud hinnangud koos vastavate aritmeetiliste keskmistega toodud lisades järgmiselt:

- üldised hoiakud (lisa 2, tabel 1);
- õpetamisviisid (lisa 2, tabel 2);
- probleemid/väärarusaamad (lisa 2, tabel 3).

Vastavalt lisa 2 tabelile 1 näeme, et esimeses, üldiste hoiakute kategoorias sai keskmiselt kõrgeima hinnangu väide “minu arvates on kommunikatiivse grammatika õpetamise juures oluline arvestada õppijakesksusega”, kus 39 õpetajat nõustusid väitega ja mittenõustujaid polnud. Keskmiselt madalaima hinnangu sai väide “õpetan grammatikat lähtuvalt kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest”, kuigi tuleb märkida, et antud väitega ei nõustunud vaid 3 inimest, 21 olid väitega nõus ning ülejäänud jäid neutraalsele seisukohale.

Vastavalt lisa 2 tabelile 2 näeme, et teises, õpetamisviiside kategoorias hinnati keskmiselt kõrgeimalt väidet „minu meelest on grammatikavead õppeprotsessi loomulik osa“, kus koguni 40 õpetajat olid pigem või täiesti nõus, mittenõustujaid polnud. Keskmiselt kõige madalama hinnangu sai väide „minu meelest on õpilase jutu sisu olulisem kui selle grammatiline korrektsus“, millega pigem või üldse mitte ei nõustunud 9 vastanut ja pigem või täiesti nõustus 19 õpetajat.

Vastavalt lisa 2 tabelile 3 näeme, et kolmandas, grammatika kommunikatiivse õpetamisega seonduvate väärarusaamade ja probleemide kategoorias hinnati keskmiselt kõige kõrgemini väidet „tunnen survet õpetada grammatikat mittekommunikatiivselt eksamiteks ja testideks valmistumisel“, kus 36 õpetajat pigem või täiesti nõustus. Keskmiselt madalaima hinnangu sai väide „grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi on minu jaoks ebamäärane ja ma väldin seda“, millega nõustusi vaid kaks õpetajat ning pigem või üldse mitte ei nõustunud 31 õpetajat.

Vaadates õpetajate suhtumist kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi grammatika õpetamisse üle kõigi kategooriate, plokis tervikuna, siis nõustuti keskmiselt kõige enam väitega “minu meelest on grammatikavead õppeprotsessi loomulik osa” ning keskmiselt kõige vähem väitega “grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi on minu jaoks ebamäärane ja ma väldin seda”.

Selgitamaks, kas suhtumise kategooriad (üldised hoiakud, õpetamisviisid ja probleemid/väärarusaamad) on omavahel seotud, arvutati vastavate kategooriate aritmeetilised keskmised (pidevad arvutunnused) ning hinnati nende vahelisi seoseid *Pearsoni* korrelatsioonikordajaga. Ilmnes, et üldiste hoiakute kategooria ja õpetamisviiside kategooria vahel on keskmise tugevusega positiivne seos ( $r=0,674$ ;  $p<0,05$ ). See tähendab, mida parem oli õpetajate hoiak grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse, seda rohkem nad grammatika õpetamisel kasutasid kommunikatiivse keeleõppe õpetamisviise. Samas ilmnes nõrk negatiivne seos ( $r=-0,336$ ;  $p<0,05$ ) üldiste hoiakute kategooria ja väärarusaamade/probleemide kategooria vahel, st mida kõrgemalt hindasid õpetajad grammatika kommunikatiivse õpetamise hoiakute väiteid, seda madalamalt hindasid nad probleemidega/väärarusaamadega seotud väiteid. Õpetamisviiside ja väärarusaamade/probleemide kategooria vahel statistiliselt oluline seos puudus.

*Kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete sobivus*

Õpetajate hinnanguid grammatikavõtete sobivusele uuriti 16 võttest koosneva plokiga (vt lisa 1, küsimus 4), milles olevad võtted jaotusid kaheks kategooriaks (mõlemas 8 võtet):

- kommunikatiivsed võtted (lisa 3, tabel 1)
- mittekommunikatiivsed võtted (lisa 3, tabel 2)

Vastavalt lisa 3 tabelile 1 näeme, et kommunikatiivsetest grammatikaõpetamisvõtetest hinnati keskmiselt sobivaimaks infolüngaga küsimusi ja harjutusi. Selle võtte pigem sobivaks ja väga hästi sobivaks pidajaid oli 41, ebasobivaks ei pidanud seda keegi. Keskmiselt kõige madalama hinnangu võtte sobivusele sai avatud dialoogi koostamine. Pigem ebasobivaks pidasid seda 4 inimest, pigem sobivaks ja väga hästi sobivaks 26.

Vastavalt lisa 3 tabelile 2 näeme, et mittekommunikatiivsetest grammatikavõtetest keskmiselt kõige kõrgeimalt hinnati lausete moodustamist, mida pidas pigem sobivaks ja väga hästi sobivaks võtteks 39 inimest, ebasobivaks pidajaid polnud. Keskmiselt madalaima hinnangu sai deduktiivne grammatika õpetamine (õpetaja esitab ise grammatikareeglid), mida pidas pigem ebasobivaks ja mitte üldse sobivaks 3 õpetajat, pigem sobivaks ja väga hästi sobivaks 26 õpetajat.

Vaadates õpetajate hinnanguid grammatikavõtete sobivusele plokis tervikuna, siis keskmiselt hinnati sobivaimaks võtteks lausete moodustamist ning keskmiselt hinnati vähesobivaimaks võtteks deduktiivne grammatika õpetamine. Võrreldes grammatikavõtete sobivusele antud hinnangute jaotumist (lisa 3, tabelid 1 ja 2) tuleb märkida, et mõlema kategooria võtteid esineb plokis kaheksa kõrgeima hinnangu saanud võtte hulgas võrdselt.

Selgitamaks, kas võtete sobivuse plokis kategooriad (kommunikatiivsed ja mittekommunikatiivsed võtted) on omavahel seotud, arvutati mõlema kategooria aritmeetilised keskmised (pidevad arvtunnused) ning hinnati nende vahelisi seoseid *Pearsoni* korrelatsioonikordajaga. Ilmnes mõõdukas positiivne seos ( $r=0,469$ ;  $p<0,05$ ), mis tähendab, et kommunikatiivseid võtteid kõrgelt hinnanud õpetajad hindasid kõrgelt ka mittekommunikatiivseid võtteid.

*Kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete kasutamissagedus*

Õpetajate hinnanguid grammatikavõtete kasutamissagedusele uuriti 16 võttest koosneva plokiga (vt lisa 1, küsimus 5), milles olevad võtted jaotusid kaheks kategooriaks (mõlemas 8 võtet):

- kommunikatiivsed võtted (lisa 4, tabel 1)
- mittekommunikatiivsed võtted (lisa 4, tabel 2)

Vastavalt lisa 4 tabelile 1 näeme, et kommunikatiivsetest grammatikavõtetest keskmiselt kõige sagedamini kasutatavaks võtteks hinnati infolüngaga küsimused ja harjutused, mida iga tund kasutasid 7 ja iga nädal 18 õpetajat; harvemini kui paar korda kuus kasutajaid polnud. Keskmiselt kõige madalama hinnangu selles kategoorias sai rollimäng grammatiliste rollikaartidega, mida iga tund kasutas vaid 2 ja iga nädal 10 õpetajat; mitte kunagi ei kasuta seda võtet 2 õpetajat, kord poole aasta jooksul kasutavad 17 vastanut.

Vastavalt lisa 4 tabelile 2 näeme, et mittekommunikatiivsetest grammatikavõtetest keskmiselt kõige sagedamini kasutatavaks võtteks hinnati lausete moodustamist, mida iga tund kasutas 9 ja iga nädal 28 õpetajat; vaid üks õpetaja kasutas seda korra poole aasta jooksul, ülejäänud tegid seda sagedamini. Keskmiselt kõige harvemini kasutatavaks mittekommunikatiivseks võtteks hinnati vigaste grammatiliste vormide korrigeerimist, mida kasutas iga tund 2 ja iga nädal 17 õpetajat; korra poole aasta jooksul kasutanuid oli 10.

Vaadates õpetajate hinnanguid grammatikavõtete kasutamissagedusele plokis tervikuna, siis keskmiselt hinnati kõige sagedamini kasutatavaks võtteks lausete moodustamist ning keskmiselt hinnati kõige harvemini kasutatavaks võtteks rollimängu grammatiliste rollikaartidega. Võrreldes kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete kasutamissagedusele antud hinnanguid on näha, et mittekommunikatiivseid võtteid kasutatakse keskmiselt sagedamini kui kommunikatiivseid võtteid. Kaheksa sagedamini kasutatava võtte hulgas on vaid üks kommunikatiivne grammatikavõte.

Selgitamaks, kas võtete kasutamissageduse ploki kategooriad (kommunikatiivsed ja mittekommunikatiivsed võtted) on omavahel seotud, arvutati mõlema kategooria aritmeetilised keskmised (pidevad arvtunnused) ning hinnati nende vahelisi seoseid *Pearsoni* korrelatsioonikordajaga. Ilmnes mõõdukas positiivne seos ( $r=0,422$ ;  $p<0,05$ ), mis tähendab, et sagedamini kommunikatiivseid võtteid kasutavad õpetajad kasutavad sagedamini ka mittekommunikatiivseid võtteid.

#### *Grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse suhtumise, grammatikavõtete sobivuse ja kasutamissagedus plokkide seosed*

Grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse suhtumise, grammatikavõtete sobivuse ja kasutamissageduse plokkide vaheliste seoste hindamiseks kasutati plokkide väidetele antud hinnangute aritmeetilisi keskmisi (pidev arvtunnus) ja rakendati *Pearsoni* korrelatsioonikordajat.

Ilmnes, et grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse suhtumine oli statistiliselt oluliselt seotud vaid kommunikatiivsete grammatikavõtete sobivusega. Nende vahel oli

mõõdukas positiivne statistiliselt oluline seos ( $r=0,424$ ;  $p<0,05$ ). See tähendab, mida positiivsemalt suhtusid õpetajad grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse, seda kõrgemalt hindasid nad ka kommunikatiivsete grammatikavõtete sobivust.

Kommunikatiivsete võtete sobivuse ja kasutamissageduse vahel ilmnes samuti mõõdukas positiivne statistiliselt oluline seos ( $r=0,415$ ;  $p<0,05$ ), mis tähendab, et sobivaimaks hinnatud kommunikatiivseid võtteid ka kasutati sagedamini.

Mittekommunikatiivsete võtete sobivuse ja kasutamissageduse vahel oli samuti mõõdukas positiivne statistiliselt oluline seos ( $r=0,605$ ;  $p<0,05$ ). Seega ka mittekommunikatiivsete võtete kasutamisel ilmnes tendents, et sobivamaks peetud võtteid kasutati sagedamini.

Lisaks eeltoodule leiti nõrk positiivne seos ( $r=0,321$ ;  $p<0,05$ ) ka kommunikatiivsete võtete sobivuse ja mittekommunikatiivsete võtete kasutamise vahel. Väga ettevaatlikult võib seda tõlgendada, et kuigi grammatika õpetamiseks peeti sobivamaks kommunikatiivseid võtteid, kasutati sagedamini siiski mittekommunikatiivseid grammatikavõtteid.

Mittekommunikatiivsete võtete sobivuse ja kommunikatiivsete võtete kasutamise sageduse vahel statistiliselt olulist seost ei esinenud.

#### *Grammatika õpetamise huvitavamaks ja õpilaskesksemaks muutmise võimalused*

Õpetajad märkisid grammatika õpetamise huvitavaks muutmiseks kasutatavate võimalustena:

- grammatika seostamist õpilastele huvitavate ja eluliste teemade ja näidetega;
- mitmesuguste abimaterjalide (artiklite, laulude, filmikatkete, piltide, jooniste, videoklippide, postrite ja plakatite) kasutamist;
- IT-õppe kasutamist (online-harjutused õpilastele ja Internetist huvitavate ideede ja ülesannete otsimine);
- mängude kasutamist (lauamängud, memoriin, täringumäng, doomino, keelendite oksjon, „ülekuulamine“, keelekooli Studium poolt koostatud ajavormide mäng);
- rühma- ja paaristöö kasutamist;
- võtete vaheldusrikkust;
- õpetaja positiivset suhtumist grammatikasse.

#### *Kommunikatiivse grammatikaõppe positiivsed küljed ja probleemid*

Kommunikatiivse grammatikaõppega kaasnevad positiivsed küljed on õpetajate arvates järgmised:

- õpilaste suurem suhtlemisjulgus;
- elulisus ja huvitavus õpilaste jaoks;
- õpilaste aktiivne kaasatus;
- grammatika märkamatu omandamine;
- keele terviklikkuse tajumine;
- suurem motiveeritus.

Kommunikatiivse grammatikaõppe negatiivsete külgedena nimetati:

- õpilaste probleeme grammatikaoskusega;
- muret eksamite ja tasemetööde tulemuste pärast ("Tasemetestideks valmistumine nõuab drilli ja traditsioonilist lähenemist, mis on sageli lähtuvalt testi sisust ratsionaalsem tee");
- probleemi sobivate õppematerjalide leidmisega;
- ajamahukust nii ettevalmistamisel kui tunni läbiviimisel;
- pealiskaudsust ("Kui rühmad on suured (16 ja enam õpilast), siis õpetaja ülevaade olukorrast jääb pealiskaudseks. Mugavamad õpilased kasutavad olukorda ära enda huvides");
- keerukust õpilase jaoks;
- kõigile mittesobimist ("See ei toimi õpilastega, kellel puudub enesedistsipliin või kes ei ole siia maani õppinud ise mõtlema ja loogikat kasutades järeldusi tegema").

### *Õpetajate kommentaarid*

Õpetajatel oli võimalus soovi korral lisada omapoolseid kommentaare. Neist kerkis esile õpetajate mure eksamite tulemuste pärast. Samuti oldi mures, mis saab õpilaste gümnaasiumisse minnes. Üks õpetaja võtab need teemad kokku: "Kui poleks juba põhikooli imbunud hirmu riigieksamite ees ja vastutustunnet oma töö jätkaja ees gümnaasiumi klassides oleks võimalik teha ka huvitavamaid asju." Teine õpetaja muretses üldisemalt erineva õpetamisstiiliga õpetajate vahetumise pärast: "Näen, et meie koolis kasutan rohkem mängulisusele ja kommunikatiivsusele suunatud õpetamist ainult mina. Teised teevad just grammatika drilli. Kui õpetaja peaks vahetuma, siis õpilastel raske."

### Arutelu ja töö piirangud

Käesoleva bakalaureusetööga uuriti inglise keele õpetajate suhtumist grammatika kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest lähtuvasse õpetamisesse III kooliastmes ja nende hinnanguid sellele. Uurimuse läbiviimiseks kasutati autori poolt koostatud ning osaliselt Seslova (2011) ja Merila (2012) bakalaureusetööde ankeetidel põhinevat küsimustikku. Küsimustiku koostamisel lähtuti antud töö teoreetilisest osast.

Esimese uurimisküsimuse abil püüti välja selgitada õpetajate suhtumist kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi grammatika õpetamisesse, sealhulgas selle eri aspektidesse. Eri aspektidena olid välja toodud hoiakud kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi grammatika õpetamisesse, nende põhimõtetega kooskõlas olevad grammatika õpetamisviisid ning grammatika kommunikatiivse õpetamisega seonduvad probleemid/väärarusaamad. Selgus, et grammatika rolli peeti suureks ja oluliseks, kuigi oli ka mõningaid erinevaid arvamusi. Antud uuringu põhjal kommunikatiivse grammatika õpetamise tähtsaks pidamise põhjustest võib esile tuua:

- ankeedist ja valimitüübist (mugavusvalim) tulenev kallutatus. Võimalik, et küsimustiku teema kallutas õpetajaid vastama, et grammatika roll on väga oluline. Teisalt võisid küsimustikule kalduda vastama just need õpetajad, kes grammatikat oluliseks pidasid ning grammatikast vähem huvitatud jätsid vastamata;
- õpetajate kalduvus tunnis mittekommunikatiivseid võtteid kasutada. Tulemustest oli näha, et õpetajad kasutasid tunnis sagedamini just mittekommunikatiivseid võtteid. Varasematest uuringutest võib samuti leida mitmeid näiteid sellest, et õpetajad kalduvad kasutama mittekommunikatiivseid (traditsioonilisi) võtteid (Harjanne & Tella, 2010; Karavas-Doukas, 1996; Sato & Kleinsasser, 1999);
- õpetajate soov rõhutada, et grammatika on lisaks teistele osaoskustele samuti tähtis. Kui grammatika tähtsus on võrdne teiste osaoskustega, siis ei tohi selle õpetamist unarusse jätta ja pöörata tähelepanu vaid soravuse harjutamisele (Savignon, 1991);
- õpetajate mure õpilaste eksamitulemuste pärast. Uurimistulemustest selgus, et õpetajad olid grammatika õpetamisega seoses sügavalt mures eksamite ja tasemetööde tulemuste pärast. Sarnase põhjuse on varem välja toonud ka Griffiths (2011), Li (1998) ning Mowlaie ja Rahimi (2010), miks õpetajad kipuvad keskenduma grammatika mittekommunikatiivsele õpetamisele.

Õpetajad pidasid oluliseks õppijakesksust ja õppimise käigus vigade tegemist peeti loomulikuks, mis on kooskõlas kommunikatiivse keeleõppe printsiipidega. Samas sai madala hinnangu väide grammatika õpetamisest kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest lähtuvalt. Võimalik, et õpetajad polnud kindlad, mida täpselt kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete all grammatika kontekstis silmas peetakse. Sellele näib viitavat ka neutraalse hinnangu andnute suur ja otseselt mittenõustujate väike arv. Kogu ploki madalaima hinnangu väide „grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi on minu jaoks ebamäärane ja ma väldin seda“. See näib viitavat õpetajate enesekindlusele ja teadlikkusele kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete osas. Võimalik, et selline vastuolo võis tuleneda väidete paigutusest ankeedis (vt lisa 1, küsimus 3). Viimatinimetatud väiteni jõudes võis õpetajatel varasemate väidete põhjal olla selgem ettekujutus, mida silmas peetakse ja milline nende suhtumine uuritavasse nähtusesse on. Teine võimalus on, et sarnaselt Phippsi ja Borgi (2009) uurimusele teadvustasid õpetajad oma õpetamisviiside erinevust kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest, kuid selle lahknevuse põhjuseks polnud teadmiste puudus vaid muud tegurid.

Õpetamisviiside kategoorias madalaima hinnangu saanud väide „minu meelest on õpilase jutu sisu olulisem kui selle grammatiline korrektsus“ näib olevat seotud juba eelpool mainitud grammatika tähtsustamisega ning samas ka probleemide kategooria olulisimaks hinnatud väitega, mis seisneb õpetajate poolt tunnetatud surves õpetada mittekommunikatiivselt eksamiteks ja testideks valmistumisel. See on kooskõlas ka Griffithsi (2011) ja Li (1998) uurimistulemustega õpetajate kommunikatiivse keeleõppega seotud probleemide kohta.

Uurimusest ilmnes seos grammatika kommunikatiivse õpetamise hoiakute ja õpetamisviiside vahel. Mida soosivam oli hoiak kommunikatiivsesse keeleõppesse, seda kõrgemalt hinnati ka vastavaid õpetamisviise. Ilmnes ka seos kommunikatiivsesse grammatikasse hoiaku ja kommunikatiivse grammatika õppega seotud probleemide/väärarusaamade vahel. Mida positiivsem oli hoiak, seda madalamalt hinnati probleeme. Sellest võib järeldada, et mida paremini suhtub õpetaja kommunikatiivsesse grammatikaõppesse, seda altim on ta kasutama vastavaid õppeviise ja seda väiksemana ta näeb sellega seotud probleeme. Sarnast suhtumist võis märgata Karjalaise (2007) uurimuses osalenud õpetaja vastustest.

Teise uurimisküsimusega uuriti õpetajate hinnanguid kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete sobivusele. Osutus, et kommunikatiivsetest



võtetest sobivaimaks hinnati infolüngaga küsimusi ja harjutusi. See võte oli ka mõlema võteteploki arvestuses kolme sobivaimaks ja kolme sagedaimaks hinnatud võtte seas. Infolünga olulisust on rõhutanud ka Larsen-Freeman (2008). Võimalik, et selle võtte populaarsus tuleneb osaliselt võimalusest taolisi ülesandeid tunnis suhteliselt kiiresti läbi viia ning nende kasutamine ei eelda ilmtingimata suuri ettevalmistusi (erinevalt nt ettekandest). Sobivaimaks mittekommunikatiivseks võtteks peeti lausete moodustamist, mis oli ka kõige sagedamini kasutatav võte. Ilmselt võib siingi põhjuseks pidada võimalust seda võtet kiiresti ja spontaanselt tunnis kasutada. Huvitav on, et kõige vähemsobivaks 16 grammatikavõttest peeti deduktiivset grammatika õpetamist (õpetaja esitab ise reeglid), kuigi kasutamissageduse osas jäi see võtete loetelu keskele, olles mittekommunikatiivsetest võtetest eelviimane.

Mõneti üllatav oli mõõdukas statistiliselt oluline samasuunaline seos nii kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete võtete sobivuse kui ka nende kasutamissageduse vahel. Arvestades, et kommunikatiivseid ja mittekommunikatiivseid võtteid on sageli vastandatud, võiks eeldada, et seos oleks vastassuunaline, st mida kõrgemalt hinnatakse kommunikatiivsete võtete sobivust või kasutamissagedust, seda madalamalt hinnatakse mittekommunikatiivsete võtete sobivust või kasutamissagedust. Samasuunalist seost võib tõlgendada nii, et õpetajad mõistavad mõlema kategooria võtete häid ja halbu külgi ning teavad, et erinevates õpetamissituatsioonides sobivad erinevad võtted. See ühtib Griffithsi (2011) seisukohaga, et traditsioonilised (ehk mittekommunikatiivsed) meetodid ja kommunikatiivne keeleõpe pole tegelikult vastandlikud ja teineteist välistavad ning õpetajad kombineerivad nende võtteid vastavalt vajadusele.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kui sageli kasutavad õpetajad kommunikatiivseid ja mittekommunikatiivseid grammatikavõtteid. Kõige sagedamini kasutatavaks kommunikatiivseks võtteks osutusid infolüngaga harjutused ja ülesanded, millest oli juttu eespool. Kogu ploki madalaima hinnangu sai rollimäng grammatiliste rollikaartidega. Ka siin võib põhjuseks olla pikk ettevalmistusaeg õpetaja jaoks ning sobivate valmismaterjalide vähesus. Kõige sagedamini kasutatav mittekommunikatiivne võte oli lausete moodustamine, mida on juba eelmises lõigus arutatud. Kõige harvemini kasutatav mittekommunikatiivne võte oli vigaste grammatiliste vormide korrigeerimine. Võimalik, et seda võtet kasutatakse harvem, kuna õpilastel on raske märgata vööras tekstis vigu (vööras tekstis korrektuuride tegemine on keerulisem kui ise kohe korrektset teksti kirjutada) (Chaudron, 1983, viidatud Celce-Murcia, 1991 j) või seepärast, et ei taheta õpilastele liialt valesid vorme näidata kartuses, et need kinnistuvad õpilastel mällu. Kogu ploki tulemusi

vaadates ilmnes, et esimese kaheksa võtte hulgas oli vaid üks kommunikatiivne võte, ülejäänud olid mittekommunikatiivsed. Need tulemused näivad olevat kooskõlas Seslova (2011) uuringuga, kes sarnast mõõtevahendit kasutades samuti leidis, et kommunikatiivse keeleõppe võtteid kasutati vähem kui traditsiooniliste meetodite võtteid. Vastuolus on need tulemused aga Seimi (2011) bakalaureusetööga ja Griffithsi (2011) uuringuga, kus õpetajad kasutasid hinnanguliselt rohkem kommunikatiivseid võtteid. Käesoleva uurimuse grammatikavõtete sobivusele antud hinnangutes järgi oli esimese kaheksa sobivaimaks hinnatud võtte hulgas neli kommunikatiivset võtet. Kommunikatiivsete grammatikavõtete tagasihoidliku kasutamise põhjuseks võib olla kommunikatiivsete võtete ajamahukus nii tunni ettevalmistuse kui ka läbiviimise osas. Võimalik, et õpetajad kasutavad esialgu harjutamiseks paari-kolme lühikest mittekommunikatiivset harjutust, millele järgneb aeganõudvam kommunikatiivne harjutus (mudel, mida mainib ka Rojas (1995)). Küsitluse tulemustest jääks sel juhul ikkagi mulje, et õpe on mittekommunikatiivsete võtete poole kaldu, kuigi tegelikkuses ei pruugi see niimoodi olla. Loomulikult on olemas ka võimalus, et õpetajad kasutavadki tunnis ülekaalukalt mittekommunikatiivseid võtteid. See oleks kooskõlas mitmete teiste uurimuste tulemustega, kus on uuritud kommunikatiivse keeleõppe ja traditsiooniliste (mittekommunikatiivsete) meetodite kasutamist (Harjanne & Tella, 2010; Karavas-Doukas, 1996; Sato & Kleinsasser, 1999). Põhjuseks võib sel juhul olla mure õpilaste eksamitulemuste pärast, mida õpetajad ankeedile vastates ka korduvalt väljendasid ja mis on mittekommunikatiivse õpetamise põhjustena välja toodud nii Griffithsi (2011), Li (1998) kui ka Mowlaie ja Rahimi (2010) poolt. Tegeliku tunnis kasutatavate kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete võtete osakaalu väljaselgitamiseks oleks vaja teha täiendavaid uurimusi tunnivaatluste näol, sest erinevalt mitmetest eespool viidatud uurimustest pole käesoleva uurimuse raames korraldatud ei tunnivaatlusi ega intervjuusid õpetajatega. Seetõttu annab see uurimistöö ainult osalise pildi olukorrast.

Neljanda uurimisküsimusega taheti välja selgitada, millised on seosed grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse suhtumise kogu ploki ja võtete sobivuse ning kasutamissageduse plokkide kategooriate vahel. Ilmnes, et suhtumine oli mõõdukalt samasuunaliselt seotud kommunikatiivsete grammatikavõtete sobivusele antud hinnangutega. Võtete kasutamissagedusega ja mittekommunikatiivsete võtete sobivuse hinnangutega seos suhtumisel puudus. See langeb kokku Phippsi ja Borgi (2009) uurimusega, mille kohaselt õpetajate positiivne suhtumine mõjutab küll nende arvamusi kommunikatiivse keeleõppe õpetamisviiside või võtete kohta, kuid tegelikus kasutamises see ei pruugi realiseeruda.

Järgmiseks prooviti välja selgitada, kas ja milline on seos õpetajate hinnangutel kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete grammatikavõtete sobivusele ja nende kasutamise sagedusele. Ilmnes, et mõlema võteteliigi hinanguline sobivus ja kasutamissagedus olid omavahel positiivses seoses, mis tähendab, et sobivamaks peetud võtteid ka kasutatakse sagedamini. Tulemus näitab hinnangute ja tegude kokkulangevust. Kuid ilmnis ka nõrk positiivne seos kommunikatiivsete grammatikavõtete sobivuse hinnangute ja mittekommunikatiivsete võtete kasutamise sageduse vahel. Seda võib tõlgendada nii, et kuigi sobivamaks peetakse kommunikatiivseid võtteid, kasutatakse sagedamini siiski mittekommunikatiivseid. Sarnasele tulemusele on jõudnud kommunikatiivset keeleõpet uurides ka Karavas-Doukas (1996), Sato ja Kleinsasser (1999) ja Seslova (2011). Selle põhjuseks võib olla juba varem mainitud kommunikatiivsete ja mittekommunikatiivsete võtete erineva ajamahukuse probleem, mis võib tegelikku olukorda käesoleva mõõtevahendiga uurides ebatäpselt peegeldada ning mis vajaks täiendavat uurimist tunnivaatluste abil. Teine võimalus on, et õpetajad suhtuvad küll soosivalt kommunikatiivsetesse võtetesse, kuid kasutavad (teadlikult või ebateadlikult) siiski mittekommunikatiivseid võtteid (Li, 1998; Phipps & Borg, 2009; Sato & Kleinsasser, 1999; Woods & Çakir, 2011).

Lisaks püüti välja selgitada, kuidas teevad õpetajad tunnis grammatika õpetamise huvitavamaks ja õpilaskesksemaks. Kõige sagedamini mainisid õpetajad eluliste ja huvitavate näidete kasutamist grammatikat õpetades. See viitab, et grammatikat õpetatakse õppijakeskselt ning koos kontekstiga ja selgitatakse näidetega, kuidas grammatilisi konstruktsioone reaalses suhtluses kasutatakse. See tulemus langeb kokku ka suhtumiskategoorias kõrge hinnangu saanud väitega, et grammatikaõpe peab olema kontekstualiseeritud. Lisaks mõõnsid õpetajad mitmesuguste abimaterjalide, mängude ja infotehnoloogia kasutamist tunni huvitavamaks muutmiseks, mida võiks siduda veel ühe vastustest esilekerkinud kategooriaga – võtete vaheldusrikkusega. Kõiki neid on Richards ja Rodgers (2001) välja toonud kui kommunikatiivse keeleõppe olulisi osi.

Viimase küsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate arvates kommunikatiivse grammatikaõppe positiivsed küljed ja probleemid. Õpetajad tõid välja samu positiivseid külgi, millest on kirjanduses juttu olnud: õpilaste suurem julgus suhelda, elulisus ja huvitavus õpilaste jaoks, suurem kaasatus tunnis ning nendega seoses ka suurem motiveeritus keelt õppida (Larsen-Freeman, 2008; Richards & Rodgers, 2001). Lisaks ka märkamatu grammatika omandamine ja keele kui süsteemi terviklikkuse tajumine.

Probleemidena märgiti õpilaste raskusi grammatikaoskusega, õpetajate muret õpilaste eksamite ja tasemetööde tulemuste pärast, raskusi sobivate õppematerjalide leidmisega, ajamahukust, pealiskaudsust (ei jõuta tegeleda iga õpilasega), keerukust õpilase jaoks ja seda, et grammatika kommunikatiivne õpetamine ei sobi kõigile. Paralleele võib tõmmata Li (1998) ja Griffithsi (2011) uuringutega, kus samuti kerkisid esile probleemid eksamitega, sobiva õppematerjali leidmisega, ajakuluga. Kommunikatiivse keeleõppe keerukust õppija jaoks on märkinud ka Richards ja Rodgers (2001) viidates õppija suuremale vastutusele õppetulemuste eest ning vajadusele tunnist aktiivselt osa võtta.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uuring kinnitas varasemates kommunikatiivse keeleõppe kohta tehtud uurimustes esinenud kalduvust kasutada rohkem mittekommunikatiivseid võtteid. Samuti leidis kinnitust varem ka kirjanduses mainitud nähtus, et positiivne suhtumine kommunikatiivsesse keeleõppesse mõjutab küll seda, milliseid võtteid peetakse sobivamaks, kuid mitte seda, milliseid sagedamini kasutatakse. Lisaks kerkis uuringust tugevalt esile õpetajate mure eksamitulemuste pärast.

Uurimuse piirangutest rääkides tuleks arvestada, et tegemist on mugavusvalimiga ning seetõttu ei saa saadud tulemusi üldistada kogu Lõuna-Eesti III kooliastme inglise keele õpetajatele. Samuti võib tulemusi kallutada staažigruppide ebaühtlane jaotus. Vastanutest oli väga vähe alla viie aastase staažiga õpetajaid, üle pooled vastanutest olid rohkem kui 10 aastat inglise keelt õpetanud. Samuti tuleb märkida, et vaja oleks täiendavaid uuringuid grammatika kommunikatiivse õpetamise kohta, kuna käesolev uurimus näitab vaid õpetajate hinnanguid. Keeleõppes tegelikult valitseva olukorra teadasaamiseks tuleks läbi viia tunnivaatlusi ning intervjuusid õpetajatega. Praeguse uurimuse alusel ei ole võimalik öelda, kui suure osa tunnist moodustavad kommunikatiivsed harjutused ja ülesanded. Lisaks võib probleemina välja tuua ka ühe õpetaja märkuse kasutamissageduse hinnangute liiga suurele ajavahe kohta. Tema sõnul oleks parem, kui valikust leiaks ka võimaluse „paar korda veerandis“.

#### Tänu sõnad

Käesoleva bakalaureusetöö autor tänab Annika Kruttot, kelle abi kasutati andmetöötlusel ja saadud tulemuste kirjapanekul ning tabelite vormistamisel. Töö autor soovib tänada ka küsitluses osalenud inglise keele õpetajaid, kelle abita poleks võimalik olnud antud uurimuse empiirilise osa tegemine.

### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

## Kasutatud kirjandus

- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Language Pedagogy. J. Richards & J. Schmidt (Toim.), *Language and Communication* (lk 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* (1): 1–47.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25( 3), 459-480
- Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- Sierra, F.C. (1995) Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves. *Encuentro*, 8, 110-132. Külastatud aadressil: <http://www.encuentrojournal.org/textos/8.7.pdf>
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40 ( 1), lk 83-107
- Fotos, S. (1994) Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks. *TESOL Quarterly*, 28 (2) lk 323-351
- Funk, H., & Koenig, M. (1995) *Grammatik lehren und lernen* (5. trükk). Berlin: Langenscheidt
- Griffiths, C. (2011). The traditional/communicative dichotomy. *ELT Journal*, 65(3), 300-308
- Harjanne, P., & Tella, S. (2010) Vieraiden kielten opetus Suomessa– nykytilanteen tarkastelua: KIELO tutkimushankkeen taustaa ja teoriaa. E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (Toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat: Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella* (lk 35-48). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (2001). *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch* (2. köide). Berlin, New York, Walter de Gruyter
- Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. trükk). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karavas-Doukas, E. (1996) Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-198
- Karjalainen, S., (2007) “Who needs grammar rules?” - A case study on teaching EFL grammar. Publitseerimata magistr töö. Helsingin Yliopisto

Kingissepp, L., & Sõrmus, E. (2000) *Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest*. Tallinn: TEA kirjastus.

Larsen-Freeman, D. (2008) *Techniques and Principles in Language teaching* (2. trükk) Oxford University Press

Li, D. (1998) "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703

Littlewood, W. (1993) Grammar in a Communicative Approach. *Teaching Grammar and Spoken English: A Handbook for Hong Kong Schools* (lk 5-20). Hong Kong: Education Department

Littlewood, W. (2000) Task-based learning of grammar. Hong Kong: HKBU

Lutonská, D. (2008) *Grammatik im Deutschunterricht: kommunikativ und kreativ*. Publitseerimata magistratöö. Masaryk-Universität

Merila, L. (2012) *Täpsus- ja soravusharjutuste kasutamine kõnelemisoskuse arendamisel 4.-6. klasside inglise keele tundides*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Mowlaie, B., & Rahimi, A. (2010) The effect of teachers' attitude about communicative language teaching on their practice: Do they practice what they preach? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1524–1528

Nassaji, H., & Fotos, S. (2004) Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145

Neuner, G., & Hunfeld, H. (2005) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Eine Einführung* (7. trükk). München, Langenscheidt.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390

Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 2 Võõrkeeled (2010). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>

Rojas, O. (1995). Teaching communicative grammar at discourse level. *Encuentro*, 8, 173 – 189. Külastatud aadressil: [www.encuentrojournal.org/textos/8.12.pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/8.12.pdf)

Saarso, K., & Sõrmus, E. (2008). *Kuidas õpetada erialakeelt*. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastuse AS

Sato, K., & Kleinsasser, R.C. (1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal*, 83 (4), 494-517

Savignon, S.J. (1987). Communicative Language Teaching. *Theory into Practice*, 26 (4), 235-242

- Savignon, S.J. (1991). Communicative language teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261-277
- Savignon, S.J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220
- Seim, M. (2011) *Õpetaja eneseefektiivsus ja selle seos õppemetoditega Tartumaa inglise keele õpetajate näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Seslova, A. (2011) *Võõrkeele õpetamise meetodite eelistused II kooliastme võõrkeele õpetajate näitel (Lõuna-Eesti koolid)*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Spada, N. (2007) Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. J. Cummins & C. Davison (Toim.) *International Handbook of English Language Teaching* (lk. 271-288). New York: Springer
- Thompson, G. (1996) Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50 (1), 9-15
- Woods, D., & Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 381-390



## Lisa 1

Lp inglise keele õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna üliõpilane Eve Liivamägi. Oma bakalaureusetöös uurin kommunikatiivset grammatika õpetamist III kooliastmes (7.-9. klass). Oleksin väga tänulik, kui leiaksite aega käesolevale küsimustikule vastamiseks. Teie vastused on konfidentsiaalsed ning neid kasutatakse vaid selles uurimistöös.

1. Kui kaua olete koolis inglise keele õpetajana töötanud? (Palun tehke sobivasse kasti ristike)

alla 5 aasta	
5-10 aastat	
üle 10 aasta	

2. Milline on Teie meelest grammatika roll kommunikatiivses keeleõppes?

---



---



---



---

3. Mil määral nõustute järgmiste väidetega? 1 – pole üldse nõus, 2 – pigem pole nõus, 3 – nii ja naa, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus.

	Väide	Hinnang				
1	Õpetan grammatikat lähtuvalt kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest.	1	2	3	4	5
2	Kasutan grammatika õpetamisel suhtlemise soodustamiseks sageli paaris- ja/või grupitööd.	1	2	3	4	5
3	Mul puuduvad piisavad teadmised, kuidas grammatikat kommunikatiivselt õpetada.	1	2	3	4	5
4	Grammatikat õpetades annan õpilastele palju võimalusi õpitut suhtluses kasutada.	1	2	3	4	5
5	Arvan, et kommunikatiivne grammatikaõpe peab olema kontekstualiseeritud.	1	2	3	4	5
6	Minu arvates on kommunikatiivse grammatika õpetamise juures oluline arvestada õppijakesksusega.	1	2	3	4	5
7	Õpetan grammatikat seostatult teiste osaoskustega (kuulamine, lugemine jne).	1	2	3	4	5
8	minu arvates räägivad õpilased kommunikatiivse keeleõppe tulemusena soravalt, kuid teevad palju grammatilisi vigu.	1	2	3	4	5
9	Minu meelest on grammatikavead õppeprotsessi loomulik osa.	1	2	3	4	5
10	Minu meelest saab grammatikat õpetada suhtlemise kaudu.	1	2	3	4	5
11	Grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi on minu jaoks ebamäärane ja ma väldin seda.	1	2	3	4	5
12	Minu meelest on õpilase jutu sisu olulisem kui selle grammatiline	1	2	3	4	5

	korrektsus.					
13	Minu meelest on grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe oluline osa.	1	2	3	4	5
14	minu meelest õpitakse kommunikatiivses keeleõppes pigem suhtlemist, mitte grammatikat	1	2	3	4	5
15	Tunnen survet õpetada mittekommunikatiivselt eksamiteks ja testideks valmistumisel.	1	2	3	4	5

4. Kuidas hindaksite järgmiste võtete sobivust grammatika õpetamiseks III kooliastmes (7.-9. klass)?

1 – ei sobi üldse, 2 – pigem ei sobi, 3 – nii ja naa, 4 – pigem sobib, 5 – sobib väga hästi:

	Grammatikavõte	Hinnang				
1	avatud dialoogi koostamine (õpilased valivad ise, milliseid grammatika-konstruktsioone õpitutest kasutavad)	1	2	3	4	5
2	deduktiivne grammatika õpetamine (õpetaja esitab ise grammatikareeglid)	1	2	3	4	5
3	diagrammide ja skeemide koostamine/täitmine/selgitamine (nt passiivi kasutamine)	1	2	3	4	5
4	grammatiline drill (lausete/väljendite suuline ja/või kirjalik kordamine)	1	2	3	4	5
5	grammatilised lausekastid ehk ingl. k. <i>substitution tables</i> (õpilane moodustab vabal valikul lause kombineerides järjestikustes kastides olevaid lauseosi)	1	2	3	4	5
6	grammatiliste vormide asendamine tekstis teistega (nt mina-vormist temavormi, olevikust minevikku jne)	1	2	3	4	5
7	induktiivne grammatika õpetamine (õpilane tuletab ise grammatikareeglid)	1	2	3	4	5
8	infolüngaga küsimused ja harjutused kasutades õpitud grammatilisi konstruktsioone (nt tabeli täitmine, kaaslaste kirjelduse järgi pildi joonistamine jne)	1	2	3	4	5
9	küsimise-vastamise rutiin täpselt tekstist tulenevate vastustega kasutades etteantud grammatilisi konstruktsioone (nt ajavorme)	1	2	3	4	5
10	lausete moodustamine (moodusta näite eeskujul lause, etteantud sõnadest/grammatilistest konstruktsioonidest lause jne)	1	2	3	4	5
11	lühiarutelu või väitluse korraldamine (nt kasutades eitust, tingimuslauseid jne)	1	2	3	4	5
12	lühike ettekanne, mille jaoks õpilased peavad ise teavet otsima (nt erinevate maade kohta ja kasutades õpitud grammatilisi konstruktsioone)	1	2	3	4	5
13	lünkade täitmine grammatiliste konstruktsioonidega (vali variantidest õige, täida lüngad, ava sulud jne)	1	2	3	4	5
14	rollimäng grammatiliste rollikaartidega (kasutades õpitud/etteantud grammatilisi konstruktsioone)	1	2	3	4	5
15	tõlkimine ehk tõlkeharjutused (sihtkeelde ja –keelest)	1	2	3	4	5
16	vigaste grammatiliste vormide korrigeerimine (paranda vormid/laused)	1	2	3	4	5

5. Kui sageli Te kasutate järgnevaid võtteid inglise keele tunnis III kooliastmes (7.-9. klass)?

1 – mitte kunagi, 2 – kord poole aasta jooksul, 3 – paar korda kuus, 4 – iga nädal, 5 – iga tund

	Grammatikavõtte	Kasutamissagedus				
1	diagrammide ja skeemide koostamine/täitmine/selgitamine (nt passiivi kasutamine)	1	2	3	4	5
2	lühiarutelu või väitluse korraldamine (nt kasutades eitust, tingimuslauseid jne)	1	2	3	4	5
3	grammatiliste vormide asendamine tekstis teistega (nt mina-vormist tema-vormi, olevikust minevikku jne)	1	2	3	4	5
4	lausete moodustamine (moodusta näite eeskujul lause, etteantud sõnadest/grammatilistest konstruktsioonidest lause jne)	1	2	3	4	5
5	infolüngaga küsimused ja harjutused kasutades õpitud grammatilisi konstruktsioone (nt tabeli täitmine, kaaslaste kirjelduse järgi pildi joonistamine jne)	1	2	3	4	5
6	küsimise-vastamise rutiin täpselt tekstist tulenevate vastustega kasutades etteantud grammatilisi konstruktsioone (nt ajavorme)	1	2	3	4	5
7	induktiivne grammatika õpetamine (õpilane tuleb ise grammatikareeglid)	1	2	3	4	5
8	tõlkimine ehk tõlkeharjutused (sihtkeelde ja -keelest)	1	2	3	4	5
9	lühike ettekanne, mille jaoks õpilased peavad ise teavet otsima (nt erinevate maade kohta ja kasutades õpitud grammatilisi konstruktsioone)	1	2	3	4	5
10	avatud dialoogi koostamine (õpilased valivad ise, milliseid grammatika-konstruktsioone õpitutest kasutavad)	1	2	3	4	5
11	rollimäng grammatiliste rollikaartidega (kasutades õpitud/etteantud grammatilisi konstruktsioone)	1	2	3	4	5
12	grammatiline drill (lausete/väljendite suuline ja/või kirjalik kordamine)	1	2	3	4	5
13	lünkade täitmine grammatiliste konstruktsioonidega (vali variantidest õige, täida lüngad, ava sulud jne)	1	2	3	4	5
14	vigaste grammatiliste vormide korrigeerimine (paranda vormid/laused)	1	2	3	4	5
15	deduktiivne grammatika õpetamine (õpetaja esitab ise grammatikareeglid)	1	2	3	4	5
16	grammatilised lausekastid ehk ingl. k. <i>substitution tables</i> (õpilane moodustab vabal valikul lause kombineerides järjestikustes kastides olevaid lauseosi)	1	2	3	4	5

6. Mida te teete, et muuta grammatika õpetamist 7.-9. klassis huvitavamaks? Õpilaskesksemaks?

---



---

7. Millised on kommunikatiivse grammatika õpetamisega kaasnevad positiivsed küljed (7.-9. kl) Teie arvates?

---



---



---

8. Millised on kommunikatiivse grammatika õpetamisega kaasnevad negatiivsed küljed (7.-9.kl) Teie arvates?

---

---

---

Tänan, et leidsite aega küsimustiku täitmiseks!

## Lisa 2

Tabel 1. *Hoiakud grammatika kommunikatiivsesse õpetamisesse*

	pole üldse nõus	pigem pole nõus	nii ja naa	pigem nõus	täiesti nõus	aritm. kesk- mine	st. hälve
Minu arvates on kommunikatiivse grammatika õpetamise juures oluline arvestada õppijakesksusega.	0	0	5	22	17	4,27	0,660
Arvan, et kommunikatiivne grammatikaõpe peab olema kontekstualiseeritud.	0	2	8	20	14	4,05	0,834
Minu meelest on grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe oluline osa.	1	1	12	19	11	3,86	0,905
Minu meelest saab grammatikat õpetada suhtlemise kaudu.	0	2	15	21	6	3,70	0,765
Õpetan grammatikat lähtuvalt kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest.	2	1	20	16	5	3,48	0,902

Tabel 2. *Õpetamisviisid grammatika kommunikatiivseks õpetamiseks*

	pole üldse nõus	pigem pole nõus	nii ja naa	pigem nõus	täiesti nõus	aritm. kesk- mine	st. hälve
Minu meelest on grammatikavead õppeprotsessi loomulik osa.	0	0	4	18	22	4,41	0,658
Õpetan grammatikat seostatult teiste osaoskustega (kuulamine, lugemine jne).	1	0	8	16	19	4,18	0,896
Grammatikat õpetades annan õpilastele palju võimalusi õpitut suhtluses kasutada.	0	2	16	14	12	3,82	0,896
Kasutan grammatika õpetamisel suhtlemise soodustamiseks sageli paaris- ja/või grupitööd.	1	7	8	16	12	3,70	1,112
Minu meelest on õpilase jutu sisu olulisem kui selle grammatiline korrektsus.	2	7	16	15	4	3,27	0,997

Tabel 3. Grammatika kommunikatiivse õpetamisega seotud väärarusaamad ja probleemid

	pole üldse nõus	pigem pole nõus	nii ja naa	pigem nõus	täiesti nõus	aritm. kesk- mine	st. hälve
Tunnen survet õpetada grammatikat mittekommunikatiivselt eksamiteks ja testideks valmistumisel.	2	2	4	14	22	4,18	1,084
Minu arvates räägivad õpilased kommunikatiivse keeleõppe tulemusena soravalt, kuid teevad palju grammatilisi vigu.	1	3	17	12	11	3,66	1,010
Minu meelest õpitakse kommunikatiivses keeleõppes pigem suhtlemist, mitte grammatikat	1	7	15	16	5	3,39	0,970
Mul puuduvad piisavad teadmised, kuidas grammatikat kommunikatiivselt õpetada.	8	16	14	4	2	2,45	1,044
Grammatika õpetamine kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi on minu jaoks ebamäärane ja ma väldin seda.	13	18	11	2	0	2,05	0,861

## Lisa 3

Tabel 1. Kommunikatiivsete grammatikavõtete sobivus

	ei sobi üldse	pigem ei sobi	nii ja naa	pigem sobib	sobib väga hästi	aritm. kesk- mine	st. hälve
infolüngaga küsimused ja harjutused kasutades õpitud grammatilisi konstruktsioone	0	0	3	26	15	4,27	0,585
rollimäng grammatiliste rollikaartidega	0	2	5	19	18	4,20	0,823
lühiarutelu või väitluse korraldamine	0	2	7	24	11	4,00	0,778
lühike ettekanne, mille jaoks õpilased peavad ise teavet otsima	0	6	5	16	17	4,00	1,034
diagrammide ja skeemide koostamine/täitmine/selgitamine	0	3	10	19	12	3,91	0,884
grammatilised lausekastid ehk ingl. k. substitution tables	0	2	14	17	11	3,84	0,861
induktiivne grammatika õpetamine	1	5	13	11	14	3,73	1,107
avatud dialoogi koostamine	0	4	14	17	9	3,70	0,904

Tabel 2. Mittekommunikatiivsete grammatikavõtete sobivus

	ei sobi üldse	pigem ei sobi	nii ja naa	pigem sobib	sobib väga hästi	aritm. kesk- mine	st. hälve
lausete moodustamine	0	0	5	21	18	4,30	0,668
grammatiliste vormide asendamine tekstis teistega	0	1	4	24	15	4,20	0,701
lünkade täitmine grammatiliste konstruktsioonidega	0	1	7	20	16	4,16	0,776
vigaste grammatiliste vormide korrigeerimine	0	3	5	18	18	4,16	0,888
tõlkimine ehk tõlkeharjutused	1	3	7	20	13	3,93	0,974
küsimise-vastamise rutiin täpselt tekstist tulenevate vastustega kasutades etteantud grammatilisi konstruktsioone	0	4	13	17	10	3,75	0,918
grammatiline drill	0	7	8	19	10	3,73	0,997
deduktiivne grammatika õpetamine (õpetaja esitab ise grammatikareeglid)	1	2	15	20	6	3,64	0,865

## Lisa 4

Tabel 1. Kommunikatiivsete grammatikavõtete kasutamissagedus

	mitte kunagi	kord poole aasta jooksul	paar korda kuus	iga nädal	iga tund	aritm. kesk- mine	st. hälve
infolüngaga küsimused ja harjutused kasutades õpitud grammatilisi konstruktsioone	0	0	19	18	7	3,73	0,727
grammatilised lausekastid ehk ingl. k. substitution tables	2	2	23	15	2	3,30	0,823
lühiarutelu või väitluse korraldamine	1	10	20	11	2	3,07	0,873
induktiivne grammatika õpetamine	1	14	12	15	2	3,07	0,974
avatud dialoogi koostamine	1	13	15	13	2	3,05	0,939
diagrammide ja skeemide koostamine/täitmine/selgitamine	1	8	24	11	0	3,02	0,731
lühike ettekanne, mille jaoks õpilased peavad ise teavet otsima	0	14	20	9	1	2,93	0,789
rollimäng grammatiliste rollikaartidega	2	17	13	10	2	2,84	0,987

Tabel 2. Mittekommunikatiivsete grammatikavõtete kasutamissagedus

	mitte kunagi	kord poole aasta jooksul	paar korda kuus	iga nädal	iga tund	aritm. kesk- mine	st. hälve
lausete moodustamine	0	1	6	28	9	4,02	0,664
lünkade täitmine grammatiliste konstruktsioonidega	0	2	8	23	11	3,98	0,792
tõlkimine ehk tõlkeharjutused	0	5	11	23	5	3,64	0,838
küsimise-vastamise rutiin täpselt tekstist tulenevate vastustega kasutades etteantud grammatilisi konstruktsioone	0	2	15	24	3	3,64	0,685
grammatiliste vormide asendamine tekstis teistega	0	2	17	20	5	3,64	0,750
grammatiline drill	1	6	13	13	11	3,61	1,083
deduktiivne grammatika õpetamine	0	5	14	22	3	3,52	0,792
vigaste grammatiliste vormide korrigeerimine	0	10	12	17	5	3,39	0,970



**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Eve Liivamägi (sünnikuupäev: 11. november 1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Inglise keele õpetajate suhtumine kommunikatiivsesse grammatika õpetamisesse ja hinnangud selle võtete sobivusele ning kasutamissagedusele III kooliastmes“

mille juhendaja on Esta Sikkal.

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 27.05.2013